



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS E VIVÊNCIAS MUSICAIS: UM
CONVITE A NOVAS PERCEPÇÕES DA MUSICALIDADE

Raíssa da Silva Mendes

Brasília - DF
2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS E VIVÊNCIAS MUSICAIS: UM
CONVITE A NOVAS PERCEPÇÕES DA MUSICALIDADE

Raíssa da Silva Mendes

Projeto de monografia apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Professora orientadora:
Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília - DF
2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Professora Especialista Maria Luiza Dias Ramalho – SEE – DF

Mestranda Gabriela Almeida – PPGE

Mestranda Wanessa de Souza – PPGE (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser, hoje e sempre minha força e amparo.

Agradeço a meus pais pela abertura à vida; reconheço os sacrifícios que fizeram para possibilitar essa tão sonhada graduação.

Aos meus queridos e amados irmãos: Déborah, Sara, Lucas, João Paulo, Isabela e Rafael, que sempre me aguentam nas tagarelices depois de um dia inteiro na Biblioteca e me recebem com um sorriso encantador. E em especial ao meu irmão e companheiro Guilherme, que apesar da distância sempre estará no meu coração.

Ao Leandro, meu amado, que com solos de violino me conquistou e vive comigo essa aventura musical.

À minha grande família; tios, primos e avô, que nos momentos difíceis ajudaram-me com um sorriso ou abraço amigo, em especial aos meus padrinhos que sempre me incentivam e ao meu primo Daniel, que junto com o meu irmão Guilherme fizeram dos meus finais de semana um memorial cheio de composições, arranjos e gargalhadas.

À Vovó Rosa, que colocou essa sementinha de amor à sala de aula no meu coração e pela incansável paciência da Vovó Socorro.

À escola, em que apliquei esta pesquisa, por ter me acolhido de braços abertos dando a oportunidade de realizar o meu projeto, principalmente as Professoras Silvana e Rosane.

Pelas orações da minha Comunidade.

Aos meus amigos, que comemoraram comigo cada etapa desta pesquisa.

À uma Professora que através de um convite despertou de modo especial a musicalidade que existe em mim.

À Professora Patrícia Pederiva que sempre acreditou em mim e com as suas correções me possibilitou a realização desta monografia e me deu força para continuar.

Aos membros da banca examinadora.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
SUMÁRIO.....	5
MEMORIAL	6
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: CRIANÇA, ONTEM E HOJE.....	14
CAPÍTULO 2: PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	22
CAPÍTULO 3: CAÇADORES DE MÚSICA.....	30
3.1 O SER HUMANO E O SOM	30
3.2 EU IMAGINO, TU IMAGINAS, NÓS IMAGINAMOS	32
3.3 A PESQUISA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	46
ANEXO.....	47
REFERÊNCIAS.....	50

MEMORIAL

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta [...]
(Cecília Meireles)

A música sempre esteve presente de modo significativo na minha vida, embora somente a tenha percebido recentemente. Durante a realização dessa pesquisa relembrei diversos momentos musicais marcantes em minha infância e adolescência; ouvi músicas que há tempos não escutava, essas me despertaram um universo de sentimentos e desejos a tempos esquecidos.

Pensando e repensando percebi que esses momentos tiveram papel fundamental para cada detalhe dessa pesquisa. Com isso venho através deste Memorial lembrar alguns detalhes da minha história que me possibilitaram realizar essa pesquisa.

Sou a filha mais velha de oito irmãos. Sim, oito! E essa é uma das maravilhosas graças que meus pais me deram. A minha história com a música começou desde a barriga da minha Mãe, quando ela ia ao coral. Ela sempre brinca dizendo: “Você nasceu no coral!” e ao escrever esse memorial descobri que essa frase realmente faz muito sentido na minha vida.

Sempre fui tagarela, tranquila, carinhosa e até um pouco mimada, afinal de contas sou a neta mais velha das duas famílias, impossível não ser um pouquinho. Por conta do trabalho da Mamãe, entrei bem cedo na escola, aos três anos; no primeiro dia de aula dei “tchau” para os meus pais e fui para a sala – deixei o choro para a minha Mãe. Ao chegar em casa, corria para trocar de roupa bem rápido, almoçava, assistia um pouquinho de televisão e às três horas, em ponto, eu e os meus irmãos já estávamos sentados na mesa para fazer o dever de casa junto com a Mamãe; com o dever pronto, a brincadeira começava e só terminaria quando o último raio de sol desaparecia; essa rotina continuou por anos.

É impossível reclamar da minha infância; pois foi maravilhosa, recheada de brincadeiras na rua, desfiles, pique-esconde no bloco dos primos, banhos de chuva catando manga, ensaios de novos passos de dança, com direito a apresentação em festas de família e tudo, aventuras de bicicleta com o papai, apresentações de coral

dos meus Tios e da Mamãe, aulas de jazz, natação ou tênis e outros momentos.

Desde quando me entendo por gente eu toco algum instrumento, tudo começou com a tentativa de não dormir durante a missa e com isso me encantei pelos instrumentos de percussão e assim cada época da minha vida é marcada por um diferente. Essa paixão encantou o meu irmão e o meu primo e assim nos tornamos companheiros de música. Todos os finais de semana estávamos tocando juntos e isso fez com que, só no olhar, soubéssemos o que fazer.

O fim do meu ensino fundamental e médio foram marcados pela primeira vez de muitos acontecimentos; a primeira vez que eu peguei ônibus sozinha, o amor, a festa, o almoço no shopping com amigas, a noite fora de casa, o beijo, os bilhetinhos em sala, as luzes no cabelo, a madrugada, a dança, o show, as tardes na escola, as gincanas, o namorado; todos esses momentos tiveram uma “trilha sonora” marcante.

E assim o tempo foi passando, as brincadeiras foram mudando, eu mudei. Contudo todos os finais de semana ainda estávamos tocando juntos. Nunca tive aula específica de música e na escola ela sempre esteve associada às festas e apresentações. Eu, meu primo e meu irmão, ficávamos horas inventando e ensaiando novas entradas e improvisações, na maioria das vezes, essa atividade nos ocupava tardes inteiras e sempre foi uma diversão.

Nesse tempo toquei de tudo: meia-lua, djambê, carrilhão, pau de chuva, castanholas, derbak, coquinho, surdo, flauta doce e até comecei a tocar violão. Minha mãe tem facilidade em tirar qualquer música de ouvido e o meu pai toca violão. Um dos momentos que eu mais gostava era quando o meu pai pegava o violão e ficava tocando músicas antigas, nós acompanhávamos com a percussão e minha mãe ajudava na voz. Apesar da facilidade que tenho de tocar vários instrumentos de percussão, nunca vi esse fato como algo “de outro mundo” e sim com naturalidade, por que o fato “tocar um instrumento” sempre fez parte da minha vida.

Com um piscar de olhos o momento de escolher o que eu ia fazer “o resto da minha vida” – pelo menos era isso que eu pensava na época – chegou e depois de conhecer tantos cursos, talvez pelo fato da minha mãe, tia e avó serem professoras, resolvi fazer pedagogia.

Quando comecei o meu curso na Universidade de Brasília (UnB), aos poucos, fui descobrindo as diversas áreas de atuação de um Pedagogo, o que me deixou

encantada; percebi, também, a minha paixão por sala de aula, e no decorrer do curso, fiz várias disciplinas interessantes que abriram as minhas possibilidades profissionais, entretanto fiquei perdida. Com isso tive dificuldade de escolher em que área direcionar o meu curso, na primeira fase do projeto 3 matriculei-me na área de ludicidade. Gostei dessa área e ela mudou de forma significativa meu modo de pensar o brincar em sala de aula e a minha atuação como pedagoga.

Entretanto, comecei a estagiar e acompanhei várias turmas nas aulas de música, nesses momentos de observação percebi algo que me deixou intrigada, pois a “aula de música” sempre estava relacionada a um fim comum: apresentar. O Dia da família, a Festa Junina, a Páscoa e o Natal, entre outras, eram marcadas por bilhetes na agenda, roupas específicas, apresentações de músicas ensaiadas o mês inteiro com crianças que imitavam as professoras além dos pais esbaforidos procurando um espacinho para tirar foto do seu pequeno.

Tive bastante contato com crianças, principalmente em suas brincadeiras livres; sempre observei como a imaginação fazia com que elas se transformassem desde princesas e príncipes à monstros horripilantes. Ao vê-las ali no palco quase amarradas cantando uma música totalmente fora da sua realidade, imitando a professora, muitas até chorando; sempre me chegava uma tristeza e ficava pensando “Nossa! Como essas crianças não se parecem com as que eu conheço brincando no parque!”.

Depois dessa experiência quase traumática, tive que agir; para “salvar”, de alguma forma, as crianças da crueldade que estavam fazendo com a sua musicalidade. Matriculei-me na disciplina Fundamentos da Educação Musical e no decorrer dessa disciplina foi desvendado e despertado o ser musical existente em mim.

Em seguida fui convidada para trabalhar como monitora de uma professora de Educação Musical, em uma escola especializada, paga e com aulas semanais. Encantei-me com a música! Vi crianças expressando de forma tão natural que ao lembrar me arrepia. Vivenciei tantas experiências maravilhosas que não pude deixar de desejar trabalhar com música. A professora, com sua flauta transversal deixou, eu e as crianças encantadas. Foi nessa época que eu conheci o “Edifício Pentagrama”, a “Cantora Semi-breve”, a Clave de Sol, o Filme Fantasia 2000, o “Bingo sonoro”, a

“Flautista de Rameleca” e tantas outras experiências que me apresentaram a música de um modo totalmente novo e ainda me possibilitou vivências que fizeram e fazem a diferença na minha vida, tanto profissional, como pessoal.

Com toda essa paixão pelo trabalho dessa professora resolvi procurar na UnB algo que pudesse ajudar-me a entender um pouco mais a música e no segundo semestre de 2009 encontrei com o Projeto na área de música, daí por diante fiz todas as fases dos projetos nesta área. Participei da aplicação de dois projetos; o primeiro, nosso grupo montou e aplicou em uma escola rural explorando os sons corporais de uma turma de 15 alunos; o segundo preparei e apliquei o projeto sozinha, e esse foi o que inspirou a realização desta pesquisa.

Ao preparar o segundo projeto, que teve como público-alvo crianças de 3 anos procurei diversos teóricos e os meus registros das experiências como auxiliar para fundamentar cada detalhe da aula. Observei a sala de aula, a escola e, quando fui aplicar o meu projeto surpreendi-me, com as possibilidades musicais das crianças. Esse encanto e surpresa resultaram nesta pesquisa que agora apresento e que tem por objetivo analisar, com base no projeto desenvolvido em uma escola pública, as vivências que criaram condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

INTRODUÇÃO

Falo um novo som
e o envio
não sei para onde
vai pelo ar
Será ouvido?
Ou entreouvido?
É absurdo
formar palavra
pra ser ouvida
e entreouvida?
ou para não ser ouvida?
Ouvir
tremar
interferir
entrar não convidado
em tua vida
fazer-te ouvir
o que não pode ser visto [...]
(SCHAFFER, 2011,p.383)

A música entra assim, como não convidada e quando nos damos conta ela é tudo em todos. Ela move, age, instiga, suspira, faz viajar, sonhar. Durante a realização desta pesquisa foram observados tesouros que a música pode propiciar. Entre eles: caretas, olhos espantados e apertados, sorrisos ingênuos, pezinhos batendo no chão, crianças se expressando, improvisando, criando.

Esta pesquisa é resultado de minha trajetória universitária, principalmente dos “Projetos 3 e 4¹”, que serviram de embasamento para as observações e instigaram novos questionamentos.

No Projeto 4 foram realizadas atividades em uma turma de 3 anos de idade de uma escola pública de Brasília. Na realização dessas diversos fatos deixaram-me curiosa acerca da musicalidade infantil, como: a facilidade de improvisações, o modo como as crianças se expressam musicalmente, a escuta sensível do ambiente, as possibilidades que as crianças propiciam ao trabalho musical. Esse último ponto foi o que ganhou destaque e encanto na observação; por que durante a aula, na medida em que a criança participava, a atividade tomava tamanha dimensão que ultrapassava as minhas expectativas. E assim, enquanto professora regente de

¹ O projeto 3 corresponde à vivência prática do pedagógico e o Projeto 4 é o momento da realização do estágio.

turma encontrei-me com o foco dessa pesquisa.

O decorrer do projeto aplicado, os caminhos que ele percorreu e as observações acerca da reação das crianças resultam na seguinte pergunta: “Como as crianças têm tantas possibilidades para atividades que envolvam o trabalho com a música?” Com isso foi proposto como objetivo geral desta pesquisa: **investigar modos de criar condições e possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade de crianças.**

Para atingir esse objetivo, fez-se necessário investigar: como a criança é concebida na sociedade contemporânea brasileira, o panorama atual da educação musical, o papel da música e do som e sua relação com o ser humano e o processo de imaginação e criação na concepção de Vigotski (2009), para compreender, com maior profundidade, as primícias do foco dado à pesquisa. Resultando, assim, nos seguintes objetivos específicos:

- investigar como a criança é concebida na sociedade contemporânea e quais foram os fatores deram base a essa concepção;
- investigar o panorama da educação musical na Educação Infantil;
- analisar o papel do som e da música para entender a relação com o ser humano;
- investigar o processo de imaginação e criação infantil pautado por Vigotski (2009);
- analisar, com base no projeto desenvolvido em uma escola pública, as vivências que criaram condições de possibilidades para o desenvolvimento musical das crianças.

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas duas metodologias: a observação e a pesquisa-ação. A observação foi elemento fundamental em todas as etapas da pesquisa, desde a formulação do projeto até a análise, pois com ela a pesquisadora pode perceber os fatos.

Para Gil (1994, p. 106) não existem regras fixas para a observação, contudo vale destacar a sugestão de alguns itens específicos a serem observados: os sujeitos, o cenário e o comportamento social. Para a realização da pesquisa os mesmo foram observados ganhando destaque o sujeito, crianças de 3 anos, e o comportamento social, pois para analisar as possibilidades infantis em determinadas

atividades deve-se considerar fundamental observar a reação do sujeito em determinadas situações e ainda a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos.

A pesquisa-ação foi utilizada na tentativa de possibilitar a obtenção de resultados relevantes. Uma das principais características deste tipo de pesquisa social é o envolvimento entre a pesquisadora e os pesquisados; nesta pesquisa esta ação ocorreu, pois a pesquisadora esteve em sala de aula, como professora regente e aplicou o seu projeto de pesquisa. Acerca da pesquisa-ação Thiollent (1985, p.14 apud GIL, 1994, p. 48) destaca:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativos ou participativo.

Levando em conta as considerações apresentadas, o primeiro capítulo investiga como a criança é concebida na contemporaneidade, entretanto, para entender melhor essa concepção, é abordado um pequeno histórico que retrata os diversos papéis que ela ocupou na sociedade; sendo importante ressaltar que, no decorrer da história, ela só é “algo” a partir da visão do outro, do adulto. Foram levantados os seguintes questionamentos: Qual é o perfil da criança na contemporaneidade? E antigamente? Ela é um ser de possibilidades motoras e intelectuais?

O segundo capítulo retrata o panorama da educação musical na Educação Infantil, entretanto é fundamental que a sua historicidade seja abordada, pois assim podemos entender: o seu valor para a formação da criança, o motivo da implementação da Lei nº 11.769 de 2008, as didáticas utilizadas e perceber que todo esse impasse que vivemos hoje, com relação a educação musical não é novo, pois a importância da música vem desde os gregos e só agora é que nos atentamos que ela realmente é importante não só para a infância, mas para todas as etapas do ser humano.

No início do terceiro capítulo são contempladas algumas concepções fundamentais para a compreensão da pesquisa. Primeiramente ganha destaque o fato de a musicalidade humana ser um dos modos de expressão do ser humano relatando concepção que envolve esse tema e ainda o seu impacto na sociedade e,

consequentemente, na escola. Em segundo lugar é abordado o processo de imaginação e criação do homem como fator vital, destacando como esse processo é realizado e a sua ligação com umas das diversas formas de expressão artística, a música.

O terceiro tópico do capítulo três descreve o ambiente escolar em que a pesquisa foi realizada e em seguida inicia a análise de três vivências propiciadas pelo projeto, são elas: O som, a música e o ambiente; Era uma vez... e Desenho, música e imaginação. A primeira vivência tem como objetivo principal despertar o olhar da criança para a paisagem sonora tendo como teórico principal Schafer (2011). As vivências: Era uma vez... e Desenho, música e imaginação são baseadas em Vigotski (2009) destacando o processo de imaginação e criação da criança.

Por fim serão abordadas as considerações finais acerca da pesquisa, elaborando um convite aos educadores e ainda minhas perspectivas profissionais.

CAPÍTULO 1: CRIANÇA, ONTEM E HOJE

“Pessoas são pessoas através de outras pessoas.”
(NELSON MANDELA *apud* ROSSETI-FERREIRA, 2008 p. 15).

Nos dias atuais, consideramos normal e até natural na relação da criança com o adulto existir um vínculo afetivo, ela ser detentora de direitos ou até mesmo existirem especialistas, artistas de diversas áreas, que estudam com tanto afinho este pequeno ser. Por meio da literatura brasileira, percebe-se que a concepção de criança é um conceito que foi criado e amplamente modificado ao longo da história da humanidade.

Ariès (1986) afirma, com relação à infância no século XII, que era “mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS 1986, p.50), deixando bem claro que a infância dessa época era invisível aos olhos dos adultos e por isso, de acordo com Ramos (1999, p.48), elas eram “obrigadas a se adaptar ou perecer”. Por consequência desta concepção, nas artes, as crianças eram vistas como “mini-adultos” e no cotidiano, a relação adulto-criança era caracterizada pelo seu utilitarismo, pois a criança era usada como mão de obra quase escrava, enquanto as suas curtas vidas durassem (RAMOS, 1999 p. 20).

Por séculos, a infância foi considerada um período de transição cuja lembrança era rapidamente perdida (ARIÈS, 1986 p. 52). A partir do fim do século XIII começaram a surgir nas artes algumas expressões da infância de forma realística com a ligação ao mistério da maternidade da Virgem e as representações de anjos com “[...] traços redondos e graciosos – e um tanto afeminados [...]” (ARIÈS, 1986 p. 52). Essa forte representação da criança, relacionando-a ao sagrado continuou até o século XIV.

As realidades que permearam a história da criança no decorrer dos séculos, por conta das condições demográficas sociais e econômicas – falta de saneamento básico, instruções de higiene, trabalho escravo – revelaram altas taxas de mortalidade e abandono, situações essas que foram, por muito tempo, consideradas normais, ou seja, ignoradas por muitos.

Com a fase gótica, nas artes, surgem as crianças nuas e muitas vezes assexuadas representando a alma, o Menino Jesus poucas vezes aparecia despido

(ARIÈS 1986 p. 53). Nesse período, a representação da criança na arte ganhou destaque, não se limitando mais à figura do Menino Jesus, passando a retratar diversas outras infâncias, mas sempre ligadas à igreja, como a infância da Virgem, de São Tiago, os amigos de Jesus nas brincadeiras infantis e os filhos das mulheres santas. Apesar de a criança vir a ser retratada no mundo das artes, ganhando assim certa relevância, no cotidiano, ainda era vigente a ideia de utilitarismo onde era comum famílias com muitos filhos utilizá-las para o trabalho no campo, nos afazeres domésticos ou nas grandes cidades, sendo esta, uma forma de auxiliar o sustento da família.

Essa iconografia foi se multiplicando cada vez mais e começou a surgir um novo olhar para a criança, até que nos séculos XV e XVI ela alcançou a iconografia leiga, onde era comumente representada com a sua família, jogando com outros adultos ou no meio da multidão. O foco não era a criança e sim, a situação. Com as representações Ariès (1986) chega a duas conclusões interessantes: que no dia a dia, a rotina do adulto e da criança não era separada e que os pintores gostavam de representar a criança ora por sua graça ora por seu lado pitoresco (ARIÈS, 1986 p.55 e 56).

Em outro contexto, as grandes embarcações do século XVI, a que Ramos (1999) denominara de “trágico-marítimas”, traziam diversas crianças em seu convés: grumetes², pagens³, as meninas que faziam parte da categoria “órfãs do Rei”⁴, também como passageiras que faziam companhia a seus pais ou familiares. As famílias deixavam as crianças serem embarcadas por que era considerado “um meio eficaz de aumentar a renda da família” (RAMOS, 1999 p.22).

As crianças africanas que caíam no tráfico de escravos; cerca de 4% da tripulação, embarcavam em navios destinados ao Brasil. Elas não viviam a transição

² Crianças recrutadas de famílias pobres das áreas urbanas que faziam parte da posição mais baixa da hierarquia da marinha portuguesa. Eles realizavam atividades mais pesadas e perigosas da embarcação, mas enquanto um marujo tinha um espaço para guardar as suas coisas e uma “cama” eles eram trancados e vigiados no convés (RAMOS, 1999 p. 23-25).

³ Crianças recrutadas de famílias pobres das áreas urbanas que faziam parte da posição mais baixa da hierarquia da marinha portuguesa. Eles realizavam atividades mais pesadas e perigosas da embarcação, mas enquanto um marujo tinha um espaço para guardar as suas coisas e uma “cama” eles eram trancados e vigiados no convés (RAMOS, 1999 p. 23-25).

⁴ Crianças recrutadas de famílias pobres das áreas urbanas que faziam parte da posição mais baixa da hierarquia da marinha portuguesa. Eles realizavam atividades mais pesadas e perigosas da embarcação, mas enquanto um marujo tinha um espaço para guardar as suas coisas e uma “cama” eles eram trancados e vigiados no convés (RAMOS, 1999 p. 23-25).

de criança para adulto em rituais exaltando a fertilidade ou o espírito guerreiro de acordo como a sua cultura ensinara, mas em rituais escravistas no gradual adestramento ao mundo do trabalho e obediência ao seu senhor (GÓES e FLORENTINO, 1999 p.178).

O marco dessa época foi a representação de crianças mortas em diversas obras de arte, segurando uma cruz, uma caveira ou em uma escala menor que outras crianças. Com esse panorama, podemos sugerir que a relação adulto-criança tem um novo sentido, pois apesar de a criança estar morta, ela deixa, a partir de então, um registro na memória da família; mostrando assim que os laços de carinho se estreitaram e que a criança não representava uma perda inevitável.

De forma especial, no Brasil, a concepção dos jesuítas com relação às crianças, principalmente indígenas, era o da “folha em branco” ou como diz Chambouleyron (1999) “a cera virgem”. Inculcava-se valores e costumes, surgindo assim a “nova cristandade” que contribuía para a construção de alianças entre o português e os índios (CHAMBOULEYRON, *Idem*, p.58-59-65).

No século XVII, a Revolução Industrial inicia-se na Inglaterra, mas é só no Século XIX que ela se expande ao mundo; com isso a exploração infantil aumenta de forma significativa e na tentativa de contê-la, a Igreja destaca que o mundo do trabalho só deverá ser frequentado pelas crianças quando o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral estiverem suficientemente desenvolvidos (Encíclica Rerum Novarum, 1981).

A família inicia a sua preocupação com a criança percebendo que ela requer cuidados, tais como carinho e atenção para o seu desenvolvimento. Com isso aumenta-se a quantidade de vacinas para crianças, decrescendo assim, a taxa de mortalidade infantil. Na pintura, ela ganha espaço central sendo representadas sozinhas, pois as famílias queriam possuir retratos dos seus filhos independente da idade (ARIÈS, 1986, p. 61).

A nudez clássica ganha espaço na sociedade por meio da arte, alcançando a criança. No entanto, “não se imaginava a criança histórica, mesmo muito pequena, com a nudez da criança mitológica e ornamental, essa distinção persistiu durante muito tempo.” (ARIÈS, 1986, p. 63). A introdução da nudez na infância ficou tão marcada que de acordo com o autor, ela se tornou uma “convenção do gênero”.

Enquanto a criança começa a ganhar espaço na sociedade europeia, no Brasil, nos séculos XIV ao XVII, a prática do abandono por famílias com menor poder aquisitivo que não tinham condições de sustentá-la continuava. Vivendo, assim, “carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas” (PASSETTI, 1999 p.348), logo estariam vagando nas ruas e, muitas vezes, tornando-se delinquentes, quando não eram contratadas para trabalhar com máquinas pesadas e nos serviços de limpeza.

Na tentativa de conter a exploração de crianças, em 1891 foi lançado o Decreto nº 13.113 que proibia “o trabalho de crianças em máquinas de movimento e na faxina” (PASSETTI, 1999 p.351). Apesar da edição desse Decreto, as crianças continuavam sendo exploradas. Esse fato agregou-se às reivindicações feitas pelas classes trabalhadoras por direitos trabalhistas, resultando em greve geral. Contudo, o movimento grevista não repercutiu soluções imediatas satisfatórias (PASSETTI, 1999).

Uma ação significativa para os direitos da criança no Brasil ocorreu no século XX, quando o governo, em nome da ordem social, apresenta política pública voltada para o “cuidado” com a criança, tornando-a prioridade. Houve construções de internatos para atender aos abandonados, infratores e a implementação de várias ações e leis – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Constituição, Código de Menores – apoiando as famílias estruturadas, monogâmicas e para “controlar” os órfãos (PASSETTI, 1999). Para tanto, Passetti (1999) esclarece que:

A legislação pretende protegê-los da família desestruturada e dos maus-tratos que venham sofrer; quer garantir educação, políticas sociais, alimentação e bases para o exercício da cidadania. (p.366)

Ao mesmo tempo em que a legislação busca a proteção, o autor especifica que:

[...] a internação seja evitada, utilizada apenas como recurso derradeiro, e pretende superar a associação pobreza-delinquência que estigmatizou grande parte de crianças e jovens como “menores” (PASSETTI, *Idem*, p.366).

Um exemplo de proteção foi a Lei nº 1.070, de 16 de agosto de 1907, em que “o governo ficava autorizado a colocar nos lugares de que dispunha nos estabelecimentos de ensino subvencionados, os alunos das escolas primárias que

mais se distinguíam durante o ano e fossem reconhecidamente pobres” (PASSETTI, 1999 p.359). O mesmo autor destaca a distinção entre escolas para ricos e escolas para pobres e que o fracasso familiar era substituído por instituições de reclusão e detenção.

Nesse mesmo sentido, a constituição de 1934 foi um marco, pois foi a primeira vez que apareceu na lei que a instrução pública deveria ser direito de todos:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...] de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934 p. 168)

De acordo com o ECA criado em 1990, a partir da Lei nº 8.069, a criança é uma pessoa em desenvolvimento. O documento visava conceder proteção integral à criança. No artigo 6º ressalta:

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

O cuidado com a criança, antigamente, estava associado ao assédio das bruxas, crendices populares, mal olhado e doenças, muitas vezes relacionadas ao precário saneamento básico. Atualmente, o cuidado com a criança continua, mas se vincula à proteção contra a violência, contra as influências negativas e traumas diversos. Será que a concepção de criança que necessita ser cuidada e protegida, como “cera virgem” (CHAMBOULEYRON, 1999, p.58) caiu por terra?

Bandioli especifica que:

O passado que vem ao nosso encontro em cada criança é a cópia da própria infância, da sobrevivência infantil em nosso inconsciente individual, mas também, contemporaneamente, a cada vez, o encontro com as raízes de toda a humanidade, com o inconsciente coletivo (BONDIOLI Anna, MANTOVANI Susanna, 1998. p.79).

A compreensão acerca da concepção de criança está diretamente relacionada à nossa infância ou às nossas experiências profissionais. De acordo com Müller e Delgado (2004) por meio de suas experiências com professoras, pode-se afirmar que “as concepções de infância das educadoras da infância atravessam suas trajetórias de vida e profissão” (*Idem*, p.191).

Não é fácil conceituar criança, pois esse conceito é mais complexo do que imaginamos, sendo impossível pensar a criança a partir de um único conceito universal (DELGADO e MÜLLER, 2004 p. 191). A concepção de criança tem relação direta com a cultura de cada local e com o ponto de vista de cada um ao observá-la.

Na tentativa de contrapor a concepção de criança como “mini-adulto” (RAMOS, 1999, p.20) ou de “cera virgem” (CHAMBOULEYRON, 1999, p.58) diversos teóricos tentaram explicar a criança. Para Piaget, considerado um dos principais pesquisadores da época, “a criança é um participante ativo no desenvolvimento de conhecimento, construindo seu próprio entendimento” (*apud* BEE, 2011, p.167).

Com as teorias acerca do desenvolvimento humano surgem diversas formas de compreender a criança. Na teoria Inatista ela já nasce pronta e é no decorrer do seu processo maturacional que ela desenvolve suas características básicas, sem a interferência do ambiente na sua formação. Na teoria Ambientalista as crianças nascem como um “papel em branco”, desenvolvendo suas características em função das condições do meio em que vivem. Para as teorias Interacionistas a experiência tem valor fundamental levando em consideração tanto fatores genéticos quanto do ambiente (BRASIL, 2005).

Assim, cada campo de estudo foi formando sua concepção de criança. Na publicidade, por exemplo, houve a “descoberta de que as crianças e adolescentes constituem mundialmente um mercado rentável, tem ocasionado o desenvolvimento do *marketing* infantil e a intensificação da publicidade dirigida a este segmento” (SAMPAIO, 2009 p.13). Para a publicidade a criança muitas vezes é compreendida como “consumidora”, criando necessidades falsas para as mesmas (TELES, 1997, p.12).

De modo geral, analisando os conceitos historicamente construídos, saímos da criança vista para a ouvida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 p.13), com isso a criança encontra possibilidades de mostrar o quanto é ativa e competente, ganhando espaço para viver os seus direitos, tantas vezes deixados de lado.

Analisando os direitos da criança, criados a partir de convenções mundiais, podemos observar que a criança não é tida como “propriedade de uma pessoa, mas um indivíduo à parte, inteiro” (KHAN, 1992 p. 60), com direito à vida, saúde, família,

à expressão, a uma identidade cultural e religiosa, proteção contra a exploração do trabalho, guerra, privação de liberdade, racismo e toda forma de discriminação (*Idem*, p. 69).

Segundo Teles (1997, p.13) além dos direitos, as crianças também precisam de limites lógicos, de brincar e explorar o mundo, pois de acordo com a autora, se faltar algum desses direitos os danos acarretados na formação pessoal da criança podem ser irreversíveis.

Para Rossetti-Ferreira (2008), a criança é concebida como um ser de “grande imaturidade motora, mas de competência social única” (*Idem*, p.14-15). Partindo desta ideia a autora ressalta a importância da dicotomia entre cuidar e descuidar: como forma de propiciar autonomia.

Assim, o olhar do adulto para a criança não é mais focado na condição infantil e sim na natureza infantil onde a autoridade do adulto passa a ser natural e não uma condição social (CHARLOT *apud* DELGADO e MÜLLER, 2004 p. 190).

O mundo, pelo olhar da criança, é marcado pela alteridade em relação aos adultos (SARMENTO 2007, p. 6). Reconhecendo, assim, que as crianças são participantes ativos nas atividades sociais, inclusive na produção econômica e no consumo (DELGADO e MÜLLER, 2004 p. 184).

Com a globalização e as diversas facilidades de acesso à informação as crianças ficam expostas ao mundo adulto. Mas será que isso faz com que a infância tenha um fim? Para Postam (1999) e Meyrowitz (1985) (*apud* SAMPAIO, 2009, p.11-12) essas facilidades deixam à mostra mazelas do mundo adulto, que têm como pano de fundo: erotização precoce, o estímulo ao uso de drogas, à violência e outros dramas sociais calhando ao fim da infância. Entretanto, Müller e Delgado (2004) apontam que de fato o “mito da infância inocente vem se rompendo”, mas isso não quer dizer que a infância vá desaparecer. Significa que as concepções de crianças e de infâncias estão em constante mudança.

Diante do exposto, podemos observar como chegamos na concepção de criança que temos hoje e que essa só veio à tona devido a mudança do olhar do adulto para a criança. Entretanto, ainda existem profissionais que pensam na criança como uma “folha de papel em branco”. Precisamos, mais do que nunca, romper com essa concepção, passando a conceber a criança como um ser em constante

movimento e de possibilidades; que produzem cultura e conhecimento no meio social, com competências para se expressar musicalmente e para ter voz no processo de aprendizagem; mas, sem a completa autonomia no processo de socialização.

No próximo capítulo, à luz dessa concepção de criança e considerando os paradigmas, princípios e valores que envolvem tal conceito, apresentarei o panorama da educação musical e sua influência para as concepções da atualidade.

CAPÍTULO 2: PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A música encerra como nenhuma outra arte, a dicotomia entre disciplina e liberdade” (CAMARGO, 2002, p.9 apud ÁLVARES, 2005, p.60).

Conhecer a historicidade do ensino de música é relevante para a compreensão do panorama musical em que vivemos hoje, além de possibilitar entender seu valor para a formação da criança por meio da prática escolar, para além de uma simples disciplina, mas como expressão de liberdade e de potencialidade do sujeito.

Nessa perspectiva, a luta pela obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica se deu pelo empenho de diversos artistas, músicos e educadores, influenciados por ideias não tão inovadoras, como veremos a seguir na história dos povos.

Para os Gregos, o objetivo da música era promover a moral e a cidadania; divulgando a fama do estado e a devoção aos deuses. Tanto a educação como a música eram consideradas tão importantes que o conceito de “*Paideia*”, significava que o homem ideal só seria alcançado e completo por meio da educação e da música; assim corpo e alma estariam juntos (COSTA, 2010, p.9).

Na Grécia, o conceito “*Mousiké*” representava a ligação entre o corpo e a alma, a dança e o canto. As crianças aprendiam a cantar, recitar poesias líricas e a tocar instrumentos como: lira⁵ e aulos⁶ com os seus mestres (COSTA, 2010, p.7-8, itálicos da autora). Não existem registros precisos referentes à didática utilizada na época, para desenvolver o trabalho musical com as crianças.

No Império Romano, a música inicialmente era relacionada aos elementos da natureza. Os registros históricos apontam que durante o apogeu romano houve “virtuosos célebres, de grandes coros e grupos instrumentais, de festivais, e de concursos de músicas” (COSTA, 2010, p.11). Nesse período, a música fazia referência ao prazer do homem adulto.

O autor mais influente da Idade Média foi Boécio (480-524), no tratado “*De*

⁵ Instrumento de corda associado à racionalidade e à classe social mais elevada.

⁶ Instrumento de sopro com palheta com referência ao povo e às forças irracionais.

instituzione musicae” onde tentou explicar os efeitos da música sobre o homem. A música, nesse período era associada à Igreja e entendida como arte. Estudar arte significava obrigar a mente a uma agilidade que mostraria o caminho certo (FONTERRADA, 2005, p. 24 *apud* COSTA, 2010, p. 13, itálicos da autora). Sua importância alcançou universidades na mesma proporção que a aritmética, geometria e astronomia. Tais disciplinas faziam parte do “*Quadrivium*”⁷.

A preocupação com a pedagogia da música teve início no século X, quando Guido d'Arezzo (990-1050) criou métodos para facilitar o ensino e a leitura musical. De acordo com Martins (1992) o mais conhecido foi a “mão guidoniana”, que criou uma pauta com claves móveis que facilitava a leitura de intervalos musicais.

No século XV, durante o Renascimento, a música é compreendida com outro significado, recuperando o seu “equilíbrio entre a visão teórica e a visão prática, restaurando no ideal grego a dialética da música como ciência e como arte” (MARTINS, 1992, p.8).

Nos países em que a Reforma Protestante do século XVI se instalou, o ensino de música articulado à escola foi propagado para todas as crianças e jovens, retomando assim o espírito da Grécia antiga. Já nos locais em que a educação continuava nas mãos dos Jesuítas mantinha-se reserva com relação à música. No entanto, de acordo com Amado (1999, *apud* COSTA, 2010, p.15), os mesmos recorriam à música para atrair a audiência de educandos. Por anos a forma de ensinar música foi mantida a partir de um propósito: treinar as crianças para a excelência musical.

As ideias em defesa da espontaneidade, sensibilidade e popularização artística de Rousseau contribuíram de forma significativa para a educação musical do século XVIII. O filósofo afirmava que

[...] se exercitarmos o nossos sentidos nas diferenças de tom, estou convencido de que, com o tempo, nos poderemos tornar sensíveis, ao ponto de ouvirmos uma música inteira através do tacto [...] porque os tons e os tempos, não sendo menos susceptíveis de combinações regulares que as articulações e as vozes, também podem ser captados como elementos de discurso (ROSSEAU, 1990, vol 1, p.141 *apud* COSTA, 2010, p. 17).

Com a Revolução Francesa e a promulgação da Declaração dos Direitos do

⁷ Estrutura curricular utilizada na Idade Média (MARTINS, 1992, p.8).

Homem em 1789 a música alcança outros espaços, além da Igreja, conquistando o povo. Novas práticas pedagógicas iluministas influenciaram o ensino de música (COSTA, 2010, p.18).

Wilhem, Galin e Chevé, seguidores de Rosseau, no século XIX criaram diversos métodos de ensino e influenciaram muitos países e teóricos da época, renovando de forma significativa os métodos aplicados na prática do canto. Exemplo de técnica desenvolvida nesse século foi o Tonic-Solfa – Dó Móvel – que representou grande importância para a pedagogia musical (MARTINS, 1992, p.9).

Pestalozzi, pensador da educação, na Alemanha no século XIX propôs como base da educação “a intuição, e a procura da construção e expressão de ideias” (COSTA, 2010, p.18), com objetivo principal “o desenvolvimento do intelecto das crianças através de perguntas e respostas” (MIALARET & VIDAL, 1978, p. 34 *apud* COSTA, 2010, p.18). Essas ideias influenciaram Manson que junto com Horace apoiaram a educação pública com enfoque no ensino de música, nos Estados Unidos (MARTINS, 1992, p.9).

Os princípios de Pestalozzi norteiam a pedagogia musical de Mason que tem como referência três pontos simples e objetivos: 1) os sons antes dos símbolos; 2) os princípios antes das regras; 3) a prática antes da teoria (CHOSKY, 1986, p.8 *apud* MARTINS, 1992, p.9).

No fim do século XIX, pesquisas relacionadas à metodologia musical foram produzidas de forma significativa com destaque aos métodos dos músicos e pedagogos Jacques Dalcroze e Zoltan Kodály. Para Dalcroze o movimento do corpo era essencial na música, com isso “planejou exercícios que ajudavam os alunos a responder física e esteticamente à música” (COSTA, 2010, p. 21), propiciando assim, o ritmo em cada aluno. Zoltan Kodály utilizou diversas metodologias para produzir a sua, tendo como foco o canto. Nessa, o ritmo é ensinado sem rupturas com a melodia “a memória auditiva inicia-se através da prática de canções tradicionais, numa mesma escala pentatônica e promove o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias tonalidades através do canto” (*Idem*, p. 23).

As ideias da Nova Escola, entre as décadas de 50 e 60, ganham espaço e com elas novas metodologias levam em consideração as diversidades, respeitando o individualismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Dewey, seguidor das ideias da Escola Nova, introduz a ideia do

aprender fazendo, abrindo possibilidades para experiências reais; colocando por terra anos de metodologias formais de ensino impositivo (MARTINS, 1992, p.9).

Diversos estudos foram feitos para analisar o papel da música e da educação musical no processo de ensino e aprendizagem da criança, descobrindo que ambos possuem papéis importantes para proporcionar a expansão do potencial intelectual e imaginativo da criança (COSTA, 2010 p.19). De acordo com Costa (2010), Guillaume Louis Bocquillon Wilhem, pedagogo francês, defendia que “as crianças que aprendem música demonstram maiores capacidades de concentração, assim como qualidades pessoais mais agradáveis de cortesia e boa conduta” (*Idem*). Neste panorama, tem início a construção de conservatórios com foco no ensino profissionalizante.

Enquanto no mundo, as ideias da Escola Nova moviam diversos educadores, no Brasil, de acordo com Martins (1992), essas ideias chegavam lentamente na escola, mas com grande impacto na educação musical, sinalizando a possibilidade de mudanças espetaculares e opondo-se ao espírito tecnicista do conservatório de música.

Após diversos debates o conservatório brasileiro, que à época seguia o currículo do conservatório de Paris, incluiu em sua grade curricular o curso de história da música. No entanto, o parisiense, durante um século, não fez grandes mudanças no seu currículo (MARTINS, 1992, p.10).

De acordo com Martins, o Brasil viveu em um emaranhado de ideias e modelos de educação musical, isso fez com que a concepção desta fosse prejudicada, tornando discussões “estéreis e infundáveis [...] e a educação musical simplesmente reduzida a algum processo de iniciação musical” (*Idem*).

Para uns, a iniciação musical era para crianças, para outros a musicalização era para jovens e adultos. Outros ainda, criam que a Iniciação Musical poderia ser para crianças, jovens e adultos desde que sem nenhum contato anterior com o estudo de música (MARTINS, 1992, p.10).

No século XX outros educadores aparecem para enriquecer as didáticas desde então utilizadas. O pedagogo Edgar Willems define progressão pedagógica, dando destaque a “produção do som e a expressão do ser humano, à sua criatividade” (COSTA, 2010, p. 24), trabalhada em 4 graus: no primeiro, a ênfase é dada ao desenvolvimento auditivo e vocal, aos movimentos rítmicos e naturais por

meio de canções; no segundo grau, dos 3 aos 5 anos além do que já foi trabalhado no primeiro, observa-se a transcrição gráfica do som, a audição de instrumentos e a afinação; já no terceiro, que se estende até aos 8 anos, tudo que foi abordado nos outros graus é desenvolvido de forma abstrata, em função da fase transitória da criança, do concreto para o abstrato; por fim, no quarto grau, a criança inicia o seu processo de improvisações e jogos musicais a partir de um instrumento específico (*Idem*).

Murray Schafer (2011) destaca a importância de o professor ser um catalisador do ensino de música e não o condutor, destacando três pontos específicos: “descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas”; “apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade”; por fim “descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente” (2011, p. 272 - 273).

Apesar dessa diversidade de didáticas riquíssimas para a educação musical; no Brasil essas novidades chegaram como aponta Martins (1992) “em forma de conta gotas”, sem mudanças substantivas:

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade (PENNA, 2004, p.20).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei 4.024, com o objetivo de organizar e abordar as diversas modalidades e níveis de ensino (PENNA, 2004, p.20), define no artigo 26 parágrafo único, a aprendizagem de “técnicas de artes aplicadas” (BRASIL, 1961) prevista para o Ensino Primário que compreendia crianças a partir dos sete anos de idade.

Em resultado aos interesses políticos e econômicos, no período da ditadura, a mesma foi modificada para a Lei 5.692/71, com o objetivo geral de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício

consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). A lei assim torna obrigatório o ensino de Educação Artística, sem tratar de forma especial nenhuma das artes.

De acordo com Saviani (1998, p.187 *apud* PENNA, 2004, p.23) a tramitação da nova LDB começou no fim do ano de 1988, estabelecendo-se em 1996 com a Lei nº 9.394, na qual o ensino de arte foi caracterizado pela sua polivalência e indefinição (PENNA, 2004, p.21), continuando a sua obrigatoriedade.

As metodologias de educação musical utilizadas nos conservatórios não podiam ser aplicadas nas escolas como Educação Artística, pois o foco era totalmente técnico e profissionalizante, sendo considerado um ensino “sério” (PENNA, 2004, p.22). Nas escolas, o objetivo da Educação Artística, que deveria abranger as diversas artes, era compreendido como promoção do desenvolvimento cultural dos alunos.

Em sua obra, Loureiro (2004) aponta a importância da música inserida na escola, como uma das formas ousadas de democratizar a arte, entendida

[...] como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode [re]surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte [...] (2004, p. 73 *apud* ALVARES, 2005, p.59).

De acordo com Penna (2004) é por meio de pesquisas, trabalhos acadêmicos, congressos que surgem diversas críticas à “polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística”, bem como “a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística” (p.22).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 indica que a Educação Infantil não tem carácter obrigatório, mas apresenta uma proposta detalhada de educação musical para essa faixa etária. O documento prevê que o objetivo da música na Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos é desenvolver a capacidade de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais além de brincar com a música, imitar inventar e produzir criações musicais. No período de 4 a 6 anos de idade o objetivo é aprofundar tudo o que foi vivenciado na fase anterior e ainda propiciar as capacidades de explorar e identificar elementos da música para expressar-se, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo e ainda perceber e

expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (BRASIL, 1998, p.55).

No entanto, pelo caráter de não obrigatoriedade da educação musical na educação infantil, os objetivos propostos nem sempre são desenvolvidos no cotidiano da escola. Penna (2004, p.24) destaca que toda essa proposta ainda faz parte de um ideário de Educação Musical.

Como o campo de abrangência da Educação Artística é suscetível a várias formas de interpretações e aberto a diversas formas de arte, nas décadas de 1970 e 1980 inúmeros livros didáticos foram produzidos, abordando os diferentes tipos de arte, com enfoque nas artes plásticas (PENNA, 2004). Penna referindo-se à Educação Artística afirma que

[...] esse espaço é também aberto, na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente. E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente (PENNA, *Idem*, p.22).

Durante anos, diversos congressos, conferências, fóruns e seminários discutem com afincos a situação da educação musical no Brasil, na tentativa de quebrar o “círculo vicioso” que é alimentado por reformas educacionais e é caracterizado pela dicotomia entre a presença e a ausência “de um trabalho sistemático e contínuo na escola básica” (ARROYO, 2004, p. 30 *apud* ÁLVARES, 2005, p.60). Apesar desses movimentos não houve mudança significativa na educação musical.

Camargo (2002, p.9 *apud* ÁLVARES, 2005, p.60) aponta dois aspectos importantes acerca educação musical: primeiro que a “música começa a ressurgir como parte importante do programa pedagógico de boas instituições particulares” e que a música tem feito “um diferencial competitivo” no mercado de trabalho onde o “equilíbrio e a sensibilidade” são características que muitas empresas procuram nos seus profissionais.

Álvares (2005) destaca a dicotomia entre o direito e o acesso à educação musical, por meio de sua obrigatoriedade na disciplina de Artes. Entretanto, o autor observa que a música sobrevivia e ainda sobrevive nas “atividades extracurriculares, nos projetos comunitários, nas experiências socio-culturais e demais variantes”

(p.62).

Em 2004, o governo federal organizou uma videoconferência na qual diversos “artistas, músicos educadores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura” (ÁLVARES, 2005, p.60) participaram com o objetivo de reunir diversas ideias para construir uma “grande política nacional voltada para a música brasileira” (*Idem*). A mesma resultou na criação do Fórum de Mobilização Musical, tendo como item principal a “inclusão da música no currículo escolar” (*Ibidem*).

No entanto, somente em 2008, na Lei nº 11.769, a música é incluída na escola com carácter obrigatório, mas não exclusivo para a Educação Básica (BRASIL, 2008). A mesma, de acordo com Sobreira (2008, p.48) não tem eficácia; pelo fato de envolver diversos fatores para ser implementada, dada a sua complexidade para inclusão efetiva na Educação Básica. Lima (2003) esclarece:

Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo, para obter sustentação, exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classes e das políticas de ensino (LIMA, 2003, p.85 *apud* SOBREIRA, 2008, p.47).

A autora ainda destaca uma crítica à visão do governo para a educação:

[...] enquanto o ensino não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir de suas bases, toda legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória (LIMA, 2003, p.85 *apud* SOBREIRA, 2008, p.47).

Neste capítulo podemos perceber o quanto as ideias que hoje circulam acerca da educação musical não são tão inovadoras, pois desde a Grécia Antiga, o valor dado à música associava-se ao corpo e à mente. Atualmente, reconhecemos um pouco mais o valor da educação musical para a formação da criança, haja vista a luta para conseguir a sua obrigatoriedade e as diversas didáticas desenvolvidas para a educação musical.

Pautada em MCLUHAN (*apud* SCHAFER, 2011, p.274) deixo aqui minha inquietação: porque não trabalhar a educação musical em sala de aula, propiciando uma educação de descoberta e não de instrução, onde não exista ruptura entre a vida na escola e a arte, transformando a arte em vida e a vida em arte “uma situação na qual ‘arte’ e ‘vida’ são sinônimos” (SCHAFER, 2011, p. 279)?

CAPÍTULO 3: CAÇADORES DE MÚSICA

Esse capítulo vem em resposta ao questionamento que originou a minha pesquisa que tem como foco as potencialidades da criança com relação ao processo imaginativo e criativo na música.

Ele começa com um pequeno panorama de como a musicalidade humana vem sendo concebida na sociedade; sendo um dom para poucos. Em seguida, no tópico seguinte, expõe a importância do processo de imaginação criadora como fator vital e necessário ao ser humano (VIGOTSKI, 2009, p. 20) onde a arte se faz presente como realizadora desse processo. Finalmente, descreve-se o espaço em que a pesquisa foi realizada, a turma e as atividades, analisando-as de acordo com o referencial proposto tendo a musicalidade da criança como foco.

3.1 O SER HUMANO E O SOM

“Pouco importa as notas nas músicas, o que conta são as sensações
produzidas por elas.”
(Leonid Pervomaisky)

Ao pensarmos a musicalidade muitos ainda crêem no inatismo, onde a música é considerada um “dom” como qual você nasce ou não, considerando, ainda, que as pessoas que não nascem com esse “dom” são incapacitados e sem habilidades para a música, sendo assim “amusicais”; como se a música estivesse em um patamar acima do ser humano e fosse um “dom de poucos e para poucos” (PEDERIVA, 2009, p. 13).

O estudo de Martinez (2012) aponta o mito do “dom” como uma das diversas concepções de professores de Educação Infantil sobre as suas possibilidades musicais. O que parece absurdo, pois depois de tantos estudos, em pleno século XXI, ainda temos profissionais que caem nessa falácia.

Pederiva (2009) destaca em suas pesquisas que “a musicalidade possui [...] caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos.” Desde a nossa fase germinal, antes mesmo de a mãe conseguir sentir o bebê com 13 semanas, medindo cerca de 23 cm e pesando somente 170 gramas ele já consegue responder a voz da mãe e a ruídos altos (BEE, 2011, p. 63). Essa criança,

antes mesmo de abrir os olhos, já está inserida em uma rica paisagem sonora. E, em pouco tempo, antes mesmo de falar, ela já consegue seguir estímulos sonoros. Estamos submersos em paisagens sonoras diversas e muitas vezes nem percebemos. Na própria leitura desse texto, quem o lê, está inserido em uma; o passar das páginas, o ranger de uma cadeira, um carro na rua são sons que compõe a paisagem sonora.

Não só os seres humanos podem se expressar sonoramente, mas, diversos estudos também apontam a vocalização dos animais como meio de expressão de emoções (PEDERIVA, 2009, p.34); como destaca Pederiva (2009) de acordo com as ideias de Darwin:

Os animais sociais utilizam habitualmente seus órgãos vocais, que podem ter sido frequentemente úteis em algumas situações, induzindo, por exemplo, prazer, dor e fúria. São empregados quando tais sensações e emoções, em maior ou menor grau e em condições diferentes, são despertadas. O ancestral do ser humano [...] deve ter emitido sons musicais antes de adquirir a capacidade de articular a fala. (PEDERIVA, 2009, p.34).

A autora ainda destaca que desde a gênese do homem “a música enfatiza o seu significado emotivo” (p.45). A música pode ultrapassar os limites sensoriais eliciando emoções profundas; assim como destaca Vigotski (2009):

[...] uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (p.29).

Todo o ser humano ativa um universo ao entrar em contato com as expressões artísticas. A música é um dos modos de expressão do homem, por isso ela se faz presente, de modo significativo, na sua vida.

Devido às diversas legislações que o governo lançou, de acordo com o que já foi visto no capítulo 2, a literatura acerca da musicalidade tem aumentado, entretanto autores ainda destacam a musicalidade infantil com um fim, seja para ser inteligente ou conseguir se expressar melhor. Contudo, observei em sala de aula, nas minhas vivências pessoais e acadêmicas que não precisamos de educadores para propiciar atividades musicais infantis e sim para instigar a sensibilidade, o interesse, a motivação e o prazer da musicalidade existente em todo ser humano.

A criança, desde pequena, como destacado anteriormente está em constante contato com os sons, aos pouco ela vai crescendo e produzindo cultura, podemos

imaginá-la brincando, dançando, fantasiando. Assim como a musicalidade, o processo de imaginação e criação é intrínseco ao ser humano independente da etapa da sua vida, da sua cultura, do seu nível social e da sua formação.

Deste modo, faz-se importante entender a imaginação e como se concretiza o processo criador para conseguirmos entender como se realiza o desenvolvimento de criação infantil através da musicalidade. Com isso venho, através do próximo tópico, expor os fatores que levam à imaginação, como ela ocorre, sua função e importância para a criança.

3.2 EU IMAGINO, TU IMAGINAS, NÓS IMAGINAMOS!

Agora eu era herói
E meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês [...].
(Chico Buarque)

Nós estamos em constante processo de imaginação, em casa, no trânsito e no trabalho. O nosso cérebro utiliza sua plasticidade para conservar modificações, acumulando experiências para praticar a atividade criadora.

A imaginação depende diretamente “da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2009, p.22) com isso poderíamos imaginar que o adulto, por ter mais experiências que a criança possui uma imaginação rica; contudo o adulto está cercado por exigências da sociedade que fazem com que essa imaginação seja podada. Já a criança, por não sofrer essas exigências do mundo adulto, transforma a infância na época em que a fantasia é mais desenvolvida (*Idem*).

Todo o futuro é alcançado pelo homem com ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.122).

Para o autor, o processo de imaginação “não é o divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar. Mas, uma função vital necessária” (p.20). A imaginação criadora passa por um processo, que tem como primeiros pontos de apoio as percepções externas e internas. Depois, nesse processo, ocorre a

dissociação, onde todo o complexo é fragmentado em partes, havendo o destaque de uns e a rejeição de outros; seguindo para o processo de modificação ou de distorção, essa etapa sofre fatores internos; passando ao processo de associação onde ocorre a união de elementos dissociados e modificados; em seguida a combinação de imagens para, por fim, cristalizam-se em imagens externas (VIGOTSKI, 2009, p.36-39).

Esse processo é possibilitado através da arte. Tendo a música como uma das formas de expressão artística, onde, de acordo com Vigotski (2009), essa vivência criadora acontece de modo significativo; venho, a seguir, descrever o espaço e analisar as vivências onde se realizaram o processo de imaginação e criação musical infantil.

3.3 A PESQUISA

Ouçá bem, meu caro amigo
Atenção para o que eu digo
É bom cantar para alegrar
Com um bom refrão no coração
Qual patativa alegremente
Convém cantar constantemente
Não há pesar, nem aflições
Que não terminem
ante a graça das canções
Do despertar até se recolher
Quem não cantar
não sabe o que é prazer
Cantar, cantar
É mais que diversão, é um dever!
Cantai motetos e corais
Rondós, canções e madrigais
Cantai, cantai
Assim, da capo ao fim.

(Música: Mozart, Letra: Adhemar Alves da Nóbrega, arquivo pessoal).

Aqui se apresenta a descrição da pesquisa realizada na escola e na turma na qual apliquei as atividades e a análise que potencializaram as possibilidades musicais infantis. Para melhor compreensão, após descrever a metodologia utilizada e alguns aspectos observados na escola e na sala de aula; analiso três das dez vivências aplicadas. Ao longo deste irei discutir a origem do objeto dessa pesquisa, que são as potencialidades musicais infantis.

Analisando o caráter da pesquisa para a metodologia, foi utilizada a pesquisa-ação, pelo envolvimento da pesquisadora com os pesquisados e a observação,

propiciando o conhecimento dos fatos e situações que as vivências possibilitaram às crianças (GIL, 1994, p. 48 e 106).

A pesquisa analisou três das dez atividades aplicadas no maternal de uma Escola de Educação Infantil pública, que é composta por 10 turmas, sendo 5 no turno matutino e 5 no vespertino. As crianças atendidas na mesma, em sua grande maioria, são filhos de empregadas domésticas, de militares, de outros trabalhadores das áreas próximas à escola e moram em regiões administrativas do Distrito Federal.

O primeiro passo foi a observação, onde percebi o quanto a escola é privilegiada devido ao seu espaço físico e equipe pedagógica. Diversos projetos são aplicados durante o ano que permeiam todas as atividades dessa escola; proporcionando à criança autonomia e espaços onde sua imaginação criadora pode fluir; a criança é tida como o sujeito da ação. O seu espaço físico é composto por dois pátios, horta, piscina, parque, espaço para as refeições, biblioteca, 5 salas de aula, sala de professores, cantina e secretaria. Na biblioteca, uma professora fica permanentemente na sala para contar histórias; ela é visitada pela turma uma vez por semana.

A piscina dessa escola também é utilizada com frequência, principalmente nos dias de sol e de tempo seco; já os pátios e o parque são utilizados diariamente. A horta é utilizada com menos frequência, entretanto em todos os projetos as professoras fazem uma ligação com ela e acabam utilizando-a. Essa escola é viva! As crianças estão vivas, interagindo com as outras turmas, imaginando, conversando, lanchando, brincando e criando.

A turma em que apliquei o projeto era composta por 10 crianças de 3 anos de idade e na observação percebi que a professora era carinhosa e atenciosa com as crianças. A turma era tranquila e como, para a grande maioria das crianças, esse era o primeiro contato com a escola, percebi um encantamento especial pela professora.

A aula, nessa turma, sempre começava com uma conversa na roda sobre as atividades que seriam realizadas no dia ou o tema que seria abordado. Observei que, na maioria das vezes, a professora utilizava a música para fins de organização da sala. Essa prática me deixou intrigada, pois a forma de utilizar a música não está relacionada a expressão da musicalidade infantil e sim a um produto. Acerca dessa

prática comumente ocorrida na escola Martinez (2012) destaca:

[...] boa parte das atividades musicais realizadas no espaço da educação infantil não são desenvolvidas com o intuito de trabalhar a linguagem musical de forma autêntica, mas que são desenvolvidas com o objetivo de alcançar uma finalidade que não abrange a compreensão do universo sonoro, ou seja, são atividades que utilizam a música como um meio para que outros fins sejam alcançados (p.48).

Durante as observações foi montado o projeto com propostas que tiveram como base: as atividades ministradas pela professora com quem trabalhei como auxiliar em uma escola especializada em música; as leituras de Schafer (2011) e de Vigotski (2009); as minhas vivências, principalmente, no período de estágio onde aprendi o que não deve ser feito com a musicalidade infantil. O meu papel em sala de aula foi o de respeitar o desenvolvimento da expressão musical, agindo “...como animador, estimulador, provedor de informações e vivências...” (BRITO, 2003, p.45)

Na realização do projeto dessa pesquisa, diversos fatos me intrigavam em sala de aula, tais como a forma de as crianças se expressarem, a escuta atenta do ambiente, o encantamento com a música, a facilidade de improvisações, a sensibilidade; contudo o que me surpreendeu, de modo significativo, foram as possibilidades que as crianças proporcionaram ao trabalhado.

Em cada aula, à medida que a criança participava, a atividade tomava forma e encantamento, que me surpreendia – ainda me surpreende. Como elas têm tantas possibilidades para o trabalho com a música? Essa pergunta me acompanhou vários meses; com isso, com base no projeto desenvolvido em uma escola pública, proponho, nos parágrafos seguintes, analisar as vivências que criaram condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

Para a realização das vivências utilizei o espaço da sala de aula e o pátio, cabendo ressaltar que a professora da turma não estava presente no momento das atividades e cada atividade durou, cerca de uma hora. Contei com a participação de um professor que, assim como eu, era desconhecido para as crianças.

Vivência 1: O Som, a música e o ambiente

O foco desta é despertar o olhar da criança para a paisagem sonora nas qual

ela está inserida. Schafer (2011, p. 277) a trata “como uma enorme composição macrocósmica” sendo o homem o “seu principal criador”; destacando como primeiro passo a ação de “aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma sinfonia de Mozart” para depois que, verdadeiramente, aprendermos a ouvir possamos fazer “julgamentos de valor”.

Entretanto, para alcançá-lo, preciso atingir alguns objetivos, sendo eles:

- Propiciar o conhecimento da criança no espaço; esse se dá através da exploração do próprio corpo com exercícios rítmicos e psicomotores, esses propiciam o conhecimento das dimensões e relações espaciais (ALMEIDA e PASSINI, 1991, p.26).
- “Reconhecer a inseparabilidade entre o som e o movimento” (PEDERIVA, 2009, p.22).
- Conhecer as crianças e o seu repertório musical.

Os conteúdos abordados nas atividades desenvolvidas foram: as paisagens sonoras, som e silêncio, fontes sonoras, sons do corpo, natureza e meio ambiente, o som e o movimento. Os materiais utilizados foram: violão, estetoscópio, bolsa colorida. Para a realização dessa atividade utilizei músicas do cancioneiro popular.

Ao entrar em sala de aula os alunos já estavam sentados no chão e logo fui apresentada pela professora da turma que pediu às crianças que se comportassem. Em seguida, sentei junto delas e pedi para cada uma falar o seu nome e o som que elas mais gostavam. Como resposta, obtive sons de passarinhos, de gatos, de cachorros, e músicas famosas da época; pude perceber que as crianças tinham dificuldades em diferenciar som de música. Com isso, fiz uma intervenção na atividade perguntando:

– Galera, isso é música? – bati uma palma.

Uma criança respondeu:

– Não né! Música é assim: Borboletinha... – E começou a cantar uma música

Outra ainda:

– Música é assim ó – ela levantou e começou a dançar.

Eu falei:

– E se eu fizer assim? – fiz um ritmo com palmas – É música?

Elas me olharam com rosto de dúvida. Uma respondeu:

– Não! Só é música quando canta. – As outras crianças seguiram essa opinião.

Perguntei:

– E assim é música?

Peguei o aparelho de som e coloquei uma música clássica por um minuto e questionei novamente. Eles responderam:

– É música sim porque tem instrumentos.

Coloquei então uma música feita com percussão corporal do grupo Barbatuques⁸:

– E agora?

Uma criança que só estava imitando o que as outras falavam respondeu:

– É, a gente não sabe direito o que é música.

Continuei a conversa com as crianças buscando construir um conceito de música. Explicando conceitos essenciais como som, silêncio e ritmo; exemplificando cada um deles com sons corporais e, por fim, colocando na panela imaginária musical todos os ingredientes da música. Para possibilitar a ideia de que música é a organização intencional dos signos sonoros e do silêncio em um *continuum* espaço-tempo (BRITO, 2003, p.26, *itálico da autora*)

Em seguida perguntei:

– Quais são as músicas vocês gostam?

Em resposta recebi músicas infantis como: Meu pintinho amarelinho, Borboletinha, Cai, cai balão e músicas que fazem parte do repertório da família da criança como músicas americanas, sertanejas, forró, etc.

Pedi para que todos fizessem silêncio e os convidei a uma escuta atenciosa do ambiente; observamos sons da turma ao lado, uma torneira pingando, um carro ligado. Depois dessa atividade perguntei se elas conseguiam fazer algum som sem utilizar a boca; aos poucos ouvi palmas, pés batendo no chão, mãos batendo na coxa ou na barriga, entre outros. Nesse momento fomos para frente do espelho e cada criança pode ver o movimento do seu corpo e escutar o seu som. Depois, em

⁸ Grupo brasileiro de percussão corporal reconhecido mundialmente.

roda, brincamos fazendo células rítmicas com os sons do corpo e brincamos com a altura e a intensidade do som. Conversando com elas consegui chegar à associação do som ao movimento.

Depois questionei:

- Tem alguma parte do nosso corpo que continua produzindo som, mesmo quando estamos quietos?

Nestes momentos vi expressões intrigadas no rosto das crianças. Uma das crianças respondeu:

- Ah! Tem o som que fica aqui assim – criança coloca a mão no peito – no nosso coração. Mas eu acho que ele para quando estamos dormindo.

Eu respondi:

- Tem o som do nosso coração, mas ele não para quando estamos dormindo. O coração é a bomba do nosso corpo. Ele manda sangue para todos os cantinhos do nosso corpo. Então o que vocês acham de ouvir o nosso coração?

Algumas crianças responderam animadas:

- Legal! Vamos sim!

Outra ainda:

- Mas como nós vamos escutar? Eu acho que ele faz um barulho muito baixinho. Eu não consigo escutar o meu coração.

Nesse momento, peguei uma bolsa colorida e apresentei para as crianças como a “Bolsa Mágica” e dentro dela tinha um estetoscópio. Apresentei a bolsa, primeiro perguntando se elas conheciam esse aparelho, depois organizei as crianças em duplas e expliquei que, após dançarem uma música tocada ao violão, uma delas iria se deitar enquanto a outra, com o estetoscópio, ouviria o coração da que estava deitada, mas além de ouvir coloquei elas para sentirem o movimento que o coração faz. Expliquei que apesar de estarmos parados, o nosso coração estava em movimento e fazendo aquele som diferente e, assim, a atividade seguiu dupla por dupla. Cada criança que ouvia o coração da outra, ficava muito animada e surpresa com o som.

Entendendo a música “como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p.46); penso que

essa atividade alcançou o seu foco principal e os seus objetivos, pois percebi no olhar das crianças que elas ficaram maravilhadas e encantadas ao descobrirem: os sons que estão a sua volta, as possibilidades de sons que podemos produzir, o som do coração. Propiciou, ainda, a descoberta da altura e da intensidade dos sons do nosso corpo e, em forma de intervenção, foi trabalhado um conceito importante, a diferença entre música e som.

Vivência 2: Era uma vez...

O foco dessa atividade foi o processo de criação da criança. Tendo como criação a concepção de Vigotski (2009, p.15) em que a mesma não está presente somente nas grandes obras maravilhosas e mirabolantes que o homem já criou e sim na atividade de imaginar, combinar, modificar e criar algo novo “mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho”. Muitas vezes essa atividade pode parecer sem sentido, sem início, meio ou fim; entretanto o valor dado não é na atividade, no resultado e sim no processo de criação que de acordo com que o mesmo autor destaca:

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver o seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.100-101).

Nas atividades que envolvem o processo criador, na maioria das vezes, os produtos apresentados não alcançam as expectativas do educador, com isso ele, na tentativa de se encaixar nas normas da sociedade escolar acaba “dando um jeito” para o resultado se encaixar. Observei diversos momentos como esse em sala de aula, onde a professora terminava o desenho da criança.

Entretanto observando a fala de Vigotski (2009), cabe ao educador estimular o processo criativo, dando menor valor ao produto. Deste modo, penso que a vivência relatada a seguir terá valor importante para a criança, por que ela poderá exercitar livremente sua imaginação.

Nessa atividade, utilizei como recurso um teclado Yamaha, modelo PSR-

E213, a configuração “Sound Effect Kit”⁹, fotografias, papel A3, bolsa colorida e giz de cera. Cabe destacar que o relato a seguir descrito tem como base a fala das crianças e sala.

Ao entrar em sala sentei com as crianças e mostrei duas fotografias: um piano e um teclado. Conversei um pouco sobre as diferenças entre os dois instrumentos e apresentei o teclado para as crianças, as deixei explorar esse instrumento livremente. Depois demonstrei o efeito “Sound Effect Kit” e propus a construção de uma história a partir do som. Elas gostaram da atividade e até sugeriram algumas ideias:

- Podemos contar uma história da floresta!

Outra complementou:

- Aí um monstro pode chegar também!

Aos poucos pedi que cada criança escolhesse uma tecla e que todos escutassem com atenção o seu som. Em cada tecla coleí o número para lembrar a sequência da história. Depois que todas as crianças escolheram uma tecla expliquei que cada criança ia contar um pedacinho da história.

Comecei a história:

- Era uma vez um – apertei a primeira que tinha o som do cavalo

A Criança que escolheu a tecla 1 falou:

- Cavalo – Além do som do teclado essa criança começou a fazer o trote do cavalo com as mãos na coxa.

Falei:

- E a... – apertei a tecla número 2

A Criança que a escolheu respondeu:

- Coruja e eles eram muito amigos. E eles caminhavam pela floresta.

Perguntei:

- E como é o som deles caminhando?

As crianças responderam fazendo o som da coruja e do trote do cavalo com a boca e com as mãos batendo na coxa.

Outra criança falou:

⁹ Essa configuração no teclado muda a configuração da reprodução do som. Com esse efeito ao apertar cada tecla o teclado reproduz sons de animais, corporais ou do nosso cotidiano.

– A coruja ia voando lá em cima enquanto o cavalo ia andando no chão.

Apertei a tecla número 3 que era um som de um “golpe” e perguntei:

– E aí o que aconteceu?

A criança que escolheu essa tecla falou:

– Eles encontraram um pirata!

As outras concordaram:

– É um pirata!

Em seguida apertei a 4º tecla com o som de um cachorro e a criança que escolheu a mesma falou:

– O pirata tinha um cachorro muito bravo! E eles foram caçar animais!

A tecla número 5 era o de um coração a criança que escolheu a mesma falou:

– Aí o coração deles começou a bater muito alto aí eles começaram a correr e o coração bateu bem rápido e alto que o pirata escutou. E o pirata encontrou o cavalo e coruja.

Olhando para mim a criança pediu:

– Faz o som do cavalo e da coruja aí!?

Voltei a apertar a tecla 1 e 2. Nessa hora vi na turma uma animação total! Em seguida apertei a 6º tecla que tinha o som de miado. A criança falou:

– Aí apareceu um gatinho! E o pirata e todo mundo chegou perto do gatinho e fez carinho nele.

Apertei a 7º tecla e a criança que a escolheu falou:

– Aí eles decidiram fazer uma festa! E todo mundo dançou! – Ela falou isso, pois o som da sua tecla era uma bateria fazendo um ritmo “dance”.

Perguntei:

– E como é que eles dançaram?

Quase que imediatamente as crianças levantaram e começaram a dançar e, nesse momento eu apertei todas as teclas de animais. Depois perguntei, apertando a tecla número 8:

– E agora o que aconteceu?

Essa tecla tinha som de aplausos. A criança respondeu:

– Eles gostaram da dança e começaram a bater palma. E eles estavam muito felizes.

A 9º tecla tinha o som de flash de máquina fotográfica, depois que eu apertei a criança falou:

- Eles gostavam de tirar foto. E ficavam tirando foto e dançando.

A criança da segunda tecla falou:

- Eu também gosto de tirar foto!

Outras concordaram:

- Eu também gosto!

Eu interferi:

- Nossa! Que legal! Mas nessa festa com vários...

Fiz um sinal para as crianças completarem. Uma respondeu:

- Animais! Assim: o cavalo, o cachorro, o gato e o pirata que não é animal!

Outra complementou:

- E a coruja também. Eles dançaram bastante!

Continuei:

- E eles descobriram que...

Criança da 4º tecla continuou:

- Que eles não eram caçadores de animais e sim caçadores de dança!

Perguntei:

- Então eles não queriam caçar animais?

Três crianças responderam:

- Não eles eram caçadores de música!

Perguntei:

- Eles são como nós, que gostam de caçar música?

A criança da tecla um respondeu:

- É igual aquele dia que a gente foi procurando na escola um monte de som e até encontramos a turma Laranja cantando.

As outras crianças concordaram. Como as teclas acabaram eu perguntei:

- E agora o que aconteceu?

A criança da tecla número 6 respondeu:

- Aí eles viveram dançando felizes para sempre!

As crianças concordaram a da 5º tecla complementou:

- E fim!

Penso que a atividade alcançou o seu objetivo, por que como podemos ver no relato da história, as crianças utilizaram fatos da sua experiência para praticar a atividade criadora em música.

Vivência 3: Desenho, música e imaginação

Para essa atividade utilizei duas músicas: a 5ª Sinfonia de Beethoven e o Amanhecer de Edvard Grieg. Escolhi essas músicas devido as diferentes emoções que elas podem eliciar, como modo de combater o mito de que crianças pequenas só podem ouvir músicas simples (ILARI, 2009) e ainda auxiliar na ampliação do universo musical e cultural das crianças.

Tendo como objetivo propiciar a escuta ativa das músicas pelas crianças, o processo de imaginação e criação da criança através de um elemento motivador – a música e ainda, de forma implícita, uma vivência com musica clássica.

Com as crianças sentadas no chão em roda expliquei:

- Ao ouvir essa música vocês vão deixar a música entrar no corpo de vocês e conquistar todos os lugares. Ela entra pelo ouvido, vai passando pela cabeça, pelo pescoço, pelos braços alcançando até o dedo mindinho, ai depois ela vai para a barriga até o dedão do pé! Vamos deixar a música passear pelo nosso corpo?

Coloquei a 5ª Sinfonia e as deixei ouvindo a música livremente. Quando a música terminou coloquei a outra. Nesse momento presenciei olhinhos apertados, mãos dançando no ar, pezinhos balançando, crianças correndo ou andando bem devagar, na ponta dos pés, dançando, rolando no chão. Fiquei encantada. Depois dei uma folha de papel A3 para cada criança e vários gizes de cera e propus que cada criança desenhasse o que a música queria dizer. Reiniciei a 5ª Sinfonia deixei as crianças desenharem livremente. Depois entreguei outra folha de papel e coloquei a música Amanhecer. Ao final nós sentamos em roda e perguntei:

- O que vocês sentiram ao ouvirem a primeira música, a 5ª Sinfonia?
- Nossa! Eu senti um monte de susto!

Outra criança respondeu:

- Tinha um monstro seguindo o homem! E aí depois ele parou!

Outra acrescentou:

- Tinha também um Lobo!

Uma criança levantou, ficou na ponta do pé e falou:

- Não! Era um dragão assim bem grandão que cuspia muito fogo!

As outras crianças concordaram. Depois perguntei:

- E a segunda música? Aquela assim. – Coloquei alguns segundos do Amanhecer para lembrá-las.

Uma criança respondeu:

- Com ela eu senti “um monte de alegria”.

Outra:

- Eu imaginei uma bailarina dançando igual uma princesa em uma floresta encantada!
- Eu imaginei uma flauta tocando sozinha!

Em seguida, pedi a cada criança para mostrar seu desenho (Vide ANEXO A.) para a turma e explicasse. Fiz essa conversa ao final, pois estava com receio de as respostas dos outros colegas interferirem na forma pessoal da criança pensar e imaginar a música.

Nesse diálogo final e na observação da realização da atividade pude ver o quanto a fala de Vigotski (2009) está certa quando afirma que “a infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida”, pois diversos elementos da fantasia estavam envolvidos nessas criações.

Ao escutar, expressar e em seguida fazer o registro da música a criança passou pelo processo de imaginação e criação destacado por Vigotski (2009) onde a ela o inicia percebendo a música, passando por um complexo de atividades cerebrais até chegar à modificação e distorção e por fim a união de elementos dissociados e modificados expressando o resultado desse processo através, primeiramente, da expressão corporal e em seguida do desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pergunta que originou esta pesquisa “Como as crianças têm tantas possibilidades para atividades que envolva o trabalho com a música?” e tendo como objetivo geral analisar, com base no projeto desenvolvido em uma escola pública, as vivências que criaram condições de possibilidades para o desenvolvimento musical criativo das crianças empenhou-se em abordar a concepção da criança na contemporaneidade, o panorama de educação musical e ainda ideias acerca da musicalidade humana e do processo imaginativo criador.

Com a escuta dos relatos da professora regente da turma, a observação do comportamento e a fala das crianças durante as vivências aplicadas no decorrer do projeto da pesquisa e ainda a análise das mesmas pude perceber que as vivências de fato criaram condições e possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade infantil.

E que essas possibilidades musicais da criança não estão relacionadas ao ambiente, ao “dom”, à professora e, sim, ao fato de que a música é uma forma de expressão natural da criança, algo que está latente. O fato é que, diante do fascínio que essa pesquisa me propiciou, diversas das minhas pré-concepções sobre a musicalidade, a criança e suas potencialidades caíram por terra.

Cabe, então, a mim como pesquisadora, educadora e futura mãe lançar um convite aos educadores: vamos deixar as crianças serem crianças! Não vamos deixar as nossas pré-concepções a respeito de tantas realidades interferirem neste momento fundamental para a formação da criança. Vamos possibilitar espaços onde elas livremente possam: criar, dançar, compor, interpretar, expressar e imaginar.

Olhemos a criança como um sujeito de possibilidades, magias, sons, vergonhas, sorrisos, anseios, medos... Onde a musicalidade é um precioso momento de expressão infantil.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Quero propiciar aos jovens, crianças e adultos as delícias do imaginar, da surpresa, do criar, de se expressar. Durante a minha trajetória acadêmica descobri diversas áreas que um pedagogo pode atuar e encantei-me. Entretanto quando entrei em sala de aula... Não tenho palavras para descrever como eu me realizo ao dar aula. Então, pretendo ser professora, vivenciar todos os dias uma aventura e sempre ter uma ideia criativa para por em prática.

No decorrer desta pesquisa percebi que existem muitos questionamentos que me inquietam; pretendo estudar e pesquisar cada um, para, quem sabe um dia, propiciar vivências e descobertas não só às crianças, mas também aos futuros professores.

ANEXO

ANEXO A

Desenhos realizados na Vivência 3: Desenho, música e imaginação.



ANEXO A



ANEXO A



REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da criança e da família**. Tradução por Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALMEIDA, Rosângela D. de; Passini, Elza Y. O **Espaço Geográfico: Ensino e Representações**. São Paulo: Contexto, 1991.

ÁLVARES, Sergio. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, março 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo8.pdf> Acesso: 3 jan. 2013.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução por Cristina Monteiro. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BONDIOLI Anna, MANTOVANI Susanna (orgs.) **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 3 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9475B9958D5BB2AE476AE243D624EE15.node2?codteor=136683&filename=LegislacaoCitada+-PL+1140/2003> Acesso em: 3 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> Acesso em: 3 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2013.

BRITO, Teca. **Música na educação infantil**. 4ª Reimpressão. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 55-83.

COSTA, Maria Manuela. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. 107. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/2563>> Acesso em: 3 jan. 2013.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias e Crianças**: ainda incógnitas para nós adultos/as? Cadernos de Educação, Pelotas, v.23, 177 - 195, julho/dezembro. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GÔES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 177-191.

ILARI, Beatriz. **Música na Infância e na Adolescência**: Um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibpx, 2009.

KHAN, Zarina. **Os direitos da criança**. Título original: Les droits des enfants, Traduzido por Celita Gomes Schermann. São Paulo: Augustus, 1992.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Org.). Coleção PROINFANTIL; Unidade 1. Livro de estudo, Módulo II. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012742.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

MARTINEZ, Andréia. **Concepções de professores de Educação Infantil acerca da atividade musical**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. 101p. Monografia (Especialista em Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de educação musical no Brasil do século XX. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 1, p. 6-11, maio 1992. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_artigo1.pdf>

Acesso em: 3 jan. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P.13-36.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 347-375.

PEDERIVA, Patrícia. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 205p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, março, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo3.pdf> Acesso em: 3 jan. 2013.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no**

Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. P.19-54.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. **Revista Criança**, Brasília, v.46, p. 14-17, Dezembro, 2008.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, Veet (Coord.). **Infância & Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: ANDI; Instituto ALANA, 2009.

SARMENTO, Manuel J. Culturas Infantis e direitos da crianças. São Paulo. **Revista Criança**, Brasília, v.45, p.5-8, Dezembro, 2008. Entrevista concedida a Iracema Nascimento.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Título Original: The Thinking Ear Tradução por Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 20, p.45-52, set. 2008. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf> Acesso em: 3 jan. 2013.

TELES, Maria Luiza Silveira. **“Socorro! É proibido brincar!”**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

VATICANO. Carta Encíclica Rerum Novarum. 1891. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html> Acesso em: 20 fev. 2013

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.